

LA CREACION DE LA ESCUELA NORMAL CENTRAL Y LA REGLAMENTACION ADMINISTRATIVA DE UN MODELO INSTITUCIONAL PARA LA FORMACION DEL MAGISTERIO ESPAÑOL (SEGUNDA ETAPA: 1839-1845)

por **MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS** y **ALBERTO DEL POZO PARDO**
*Universidad de Alcalá de Henares y
Universidad Complutense de Madrid*

IV. La Escuela Normal Central: sus seis primeros años de funcionamiento

Hay abundantes referencias sobre los cursos iniciales de existencia del Seminario de Maestros de Madrid, pues su Director, Pablo Montesino, procuraba demostrar que los resultados eran superiores a las esperanzas que se habían puesto en esta obra. Sin embargo, las dificultades estructurales y curriculares eran evidentes, si bien trataron de ser paliadas, en parte, con el Reglamento aprobado el 5 de marzo de 1842, que vino a sustituir al que, con carácter interino, había sido promulgado cinco años antes. A través de todos estos documentos, podemos extraer diversas conclusiones, no siempre optimistas.

1. Sociografía del alumnado y profesorado del Seminario Central de Maestros de Madrid

En abril de 1839, Pablo Montesino reconocía que asistían a la Institución, en su primer mes de vida, 38 discentes internos y 3 externos [71]. Sin embargo, el número de discípulos nombrados por las provincias era considerablemente mayor: 68, con 52 pensiones satisfechas. Esto nos demuestra que muchos de los alumnos acudieron tarde o, incluso, no se presentaron —en otro informe de julio de 1839 se reconocían 56

asistentes a las clases, a pesar de haber pagado ya las Corporaciones locales 63 becas [72]—. La explicación «oficial» de este absentismo escolar fue que algunos estudiantes cayeron en el «concepto equivocado» de que el curso académico en la Escuela Normal Central comenzaba al mismo tiempo que en las Universidades [73], lo que llevó a las autoridades, para evitar más confusiones, a empezar las clases, a partir de 1842, el 15 de octubre, si bien la actividad lectiva duraba un año entero. Por otra parte, a lo largo del curso 1839-1840, la Administración recomendó insistentemente a los Organismos provinciales que encontrasen y enviasen a Madrid al menos dos discentes, tranquilizándoles en el importante capítulo del desembolso económico ya efectuado y tan mal aprovechado por aquellos primeros maestros seleccionados que incumplieron su compromiso —«bien entendido que se les abonarán las cantidades que algunas [Diputaciones] han adelantado este año en el concepto de que llegarían sus pensionados» [74].

Otro punto interesante en relación con el anterior es la transformación en los procedimientos de provisión de plazas de discentes en este Centro. Hasta 1842, la presencia administrativa de las entidades provinciales era muy fuerte, ya que la mayoría del alumnado poseía una pensión de sus Diputaciones respectivas, siendo muy raro el caso de discípulos autónomos —así en 1841, se anunciaba en Cuenca la próxima selección de un becado para la Escuela Normal Central, «cuya elección no ha podido efectuarse por las circunstancias de la guerra y escasez de fondos indispensables para pago de sus pensiones alimenticias» [75]; y, al mismo tiempo, se facilitaba al Jefe Político de Barcelona por el envío de cuatro discentes «en lugar del único que durante el curso anterior le fue posible sostener» [76]—. Sin embargo, a partir de 1842, se hicieron más frecuentes las admisiones de alumnos internos no enviados por las provincias [77]. El Reglamento interno del Seminario Central de Maestros, aprobado el 5 de marzo de ese mismo año, consagraba ya tres formas de incorporación de estudiantes internos [78]:

— Los mantenidos por sus respectivas Diputaciones.

— Los que lo solicitasen y aceptasen financiarse por su cuenta los gastos de estancia (3.000 reales).

— Los directamente becados por el Gobierno. La Administración concedió unas cuatro pensiones anuales, con un sentido asistencial y de tardío pago a servicios prestados: Los agraciados eran, generalmente, huérfanos de militares y funcionarios del Estado —entre ellos, en 1842, a un hijo de Mariano Rementería, primer profesor de Gramática castellana de la Escuela Normal Central y fallecido por esas fechas.

La independencia económica del Seminario de Maestros con respecto a las Diputaciones se afianzó mediante la Orden de 6 de septiembre de 1843, por la cual se establecía que esta Institución sería financiada total-

mente con fondos estatales [79]. Por esta razón —y además, porque las tres primeras promociones de alumnos cubrían casi completamente el objetivo original de crear Escuelas Normales periféricas en todo el territorio nacional—, a partir de 1843 la provisión de puestos discentes en el Seminario Central de Maestros se hizo mediante convocatorias públicas y libres, con un número limitado de vacantes —entre 15 y 20 en cada curso— [80], que, desgraciadamente, nunca despertaron mucha expectación: Pablo Montesino se quejaba en 1845 de «la escasez de aspirantes a las plazas de alumnos», lo que impedía realizar una buena selección de los candidatos.

En esta etapa inicial de la vida de la Escuela Normal Central se aplicó a los estudiantes dos elementos directamente inspirados en los modelos inglés y francés de formación del Magisterio: En primer lugar, el examen de ingreso, que efectuaban todos los alumnos para demostrar que poseían los conocimientos mínimos impartidos en los colegios de enseñanza primaria; en segundo término, el régimen de internado, muy extraño a las costumbres españolas y cuya conveniencia se justificaba por la necesidad de aprovechar bien el tiempo, sin distracciones, y adquirir en dos cursos «la serie de conocimientos teóricos y prácticos que se les exigen después» [81]. En este diseño organizativo hubo un fallo señalado repetidamente por Pablo Montesino y difundido hábilmente por los colectivos de maestros gremiales: La deficiente disciplina de profesores y alumnos, que no practicaron un compromiso autorresponsable con el nuevo proyecto de formación magisterial. Por esto, el Reglamento interno del Seminario Central sorprende por su prolijidad a la hora de definir cometidos y funciones de docentes y discentes: Dedicaba siete artículos (del 4 al 10) a delimitar las tareas del Director, Vicedirector, Regente y equipo profesoral de la Institución; otros siete artículos (del 15 al 21), a determinar las condiciones y expectativas puestas en el alumnado; y nada menos que 30 artículos (del 63 al 92), para especificar el régimen disciplinario, la distribución del tiempo y las obligaciones de los estudiantes, así como la clara tipificación de las diversas clases de faltas y castigos correspondientes a ellas.

Y, desde los primeros momentos, la Administración vio a los discentes del Seminario Central de Maestros como semillero del profesorado dirigente de las instituciones provinciales. Ya a finales de 1840, como garantía del porvenir de las promociones pioneras, el Ministro de la Gobernación, Manuel Cortina, se dirigió a los Jefes Políticos mandándoles crear una Escuela Normal en cada capital de provincia, utilizando para ello a los estudiantes procedentes de la Corte. Y los núcleos locales que contasen con pensionados y careciesen de fondos para mantener los nuevos centros, debían emplear a estos becados para visitar los colegios primarios, en concepto de Inspectores [82].

¿Respondieron los destinos profesionales de los grupos de graduados

de la Escuela Normal Central a las expectativas de la Administración española? En marzo de 1841 concluyó sus dos cursos de estudios la primera promoción, compuesta por 46 alumnos provenientes de 37 provincias. Entre ellos destacaban los nombres de Laureano Figuerola y Mariano Carderera [83]. Al año siguiente obtuvieron el título otros 45 discentes [84]. En años posteriores, la matrícula disminuyó considerablemente, al haber cumplido ya con sus exigencias casi todas las Corporaciones locales. Además, pronto se percibió que la asistencia a la Escuela Normal Central no garantizaba la colocación en uno de los establecimientos periféricos. Así, en un esclarecedor discurso con motivo de la celebración de los exámenes de 1845, Pablo Montesino explicaba los puestos de trabajo ocupados por los antiguos estudiantes de la Institución: De los 122 profesores titulados hasta julio de ese año, sólo 54 —menos del 50 %— estaban impartiendo clases en centros normalistas; 26 continuaban siendo maestros de escuelas primarias; 6 pertenecían a Institutos de Segunda Enseñanza o colegios particulares; los restantes, o habían fallecido, o se carecía de datos sobre ellos [85]. En definitiva, los objetivos con respecto al alumnado no se alcanzaron plenamente, y esto hizo decaer el interés y la ilusión de los pocos docentes innovadores que en España recibieron con entusiasmo la creación de instituciones específicas para la formación del Magisterio.

Paralelamente a la disminución en el número de estudiantes, se observa un fenómeno similar con respecto al profesorado del Seminario Central de Maestros, que hubo de hacer frente a las tendencias reduccionistas impuestas por la Administración estatal a partir de 1843, y que condujeron a una carencia absoluta de especialización científica entre los docentes de la Institución. Así, en una disposición reestructuradora de la plantilla del Centro, promulgada el 28 de septiembre de ese año, se redujo el plantel magistral a cuatro miembros, con cometidos lectivos muy bien especificados [86]:

- 1) El Director quedaba encargado de explicar las materias pedagógicas y la instrucción moral y religiosa.
- 2) El Maestro Primero impartía Gramática castellana y Ortografía, Nociones de Retórica y Poesía y Geografía e Historia.
- 3) El Segundo Maestro se ocuparía de Aritmética, Principios de Álgebra y Geometría, con aplicaciones a los usos comunes de la vida y Dibujo lineal.
- 4) El Tercer Maestro desempeñaría las funciones asignadas al Regente en el art. 10 del Reglamento aprobado el 5 de marzo de 1842 (cuidado de la Biblioteca y del material de enseñanza; vigilancia para el cumplimiento de las normativas particulares de la escuela aneja; realización de trabajos literarios y traducciones..., etc.).

Además, habría otros dos profesores dedicados a la docencia de las

Ciencias Físicas e Historia Natural. Un análisis de estos datos nos permite apuntar dos hipótesis interpretativas: a) La Administración central organizó las exigencias curriculares del Seminario madrileño de Maestros en torno a tres áreas de conocimiento prioritarias —pedagógica, literaria y matemática—, disminuyendo el peso específico de las materias científicas por la vía del no reconocimiento explícito de la categoría profesional de los docentes encargados de impartirlas; b) No se percibía ningún entusiasmo gubernativo por desarrollar nuevos contenidos, ni siquiera los establecidos con carácter opcional en los Reglamentos de 1837 y 1842 —Agrimensura y lenguas francesa e inglesa—. Y un estudio de las disposiciones legislativas posteriores nos posibilita el realizar otra tajante afirmación: La paulatina inclinación endogámica manifestada por la primera Escuela Normal desde 1843, al nombrar como profesores a antiguos alumnos de la Institución —en octubre de aquel año se dispuso que Pablo Montesino continuara como Director y profesor del Seminario Central de Maestros; y se completó el Claustro con tres antiguos alumnos de este Establecimiento: José María Flórez, Jacinto Sarrasi y Joaquín Avendaño, este último, como Regente del colegio práctico [87].

2. *Análisis curricular de la Escuela Normal Central: Contenidos, métodos y elementos materiales*

¿Se llevó a cabo en el Seminario de Maestros madrileño una auténtica renovación metodológica? Sí que se advierte una cierta preocupación didáctica, recogida en todos los informes de Pablo Montesino, y que se manifestó fundamentalmente en cuatro aspectos:

— Interés por atender al desarrollo de las facultades intelectivas y comprensivas más que a la memoria.

— Utilización de procedimientos interrogativos y demostrativos, así como métodos inductivos y experimentales, especialmente para el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

— Preocupación obsesiva por planificar la enseñanza de forma colectiva, a través de la Junta general de profesores, la cual, según el art. 60 del Reglamento de 1842, tenía entre sus funciones las siguientes: Establecer el número, duración y horario de las lecciones de todos los docentes; estudiar el plan de trabajo que cada uno de ellos «se proponga adoptar»; y conocer los libros de texto, instrumentos y medios necesarios para cumplir los objetivos propuestos.

— Aplicación de técnicas de enseñanza oral, buscando un mayor nivel de relación profesor/alumno; y tratando de implicar a los discípulos en las tareas lectivas —así, éstos conocían de antemano la materia que explicaría el docente; apuntaban en sus cuadernos las ideas fundamentales, a modo de «diario de clase»; y el profesor preguntaba

con frecuencia para conocer el nivel de comprensión de los discentes [88].

Uno de los aspectos didácticos más cuidados fue el de la evaluación mediante exámenes escritos trimestrales [89]. Era necesario contestar a 25 preguntas o a «las que puedan entre ellas» durante un tiempo no superior a hora y media. Las cuestiones se referían a los contenidos estudiados durante esos tres meses. Pero en la Escuela Normal Central se intentó no caer en el burdo mecanicismo de pruebas y notas cuantitativas, sino que los docentes realizaban un seguimiento cualitativo de cada alumno, a través de la «junta mensual de profesores», en la que se discutía y analizaba «la aplicación, capacidad y aprovechamiento individual» [90]. Al terminar el cuarto trimestre, es decir, al completar el año, se efectuaba un examen general escrito de todos los conocimientos asimilados durante el curso —25 preguntas de cada asignatura, sacadas a suerte, de entre cien presentadas en una lista por cada docente—. Finalmente, se celebraba «un último examen decisivo», oral y público, y en el que cada discente respondía a las cuestiones formuladas por los profesores durante una hora. Este ejercicio final servía para afianzar o variar el juicio emitido con anterioridad por los docentes y para poner la nota global del curso.

Un análisis de los contenidos desarrollados en cada una de las materias del curriculum impartido en la Escuela Normal Central nos demuestra que los programas estaban muy recargados para dos años de estudios, con excesivos conocimientos teóricos, cuya asimilación iba en detrimento de las horas dedicadas a la práctica [91]. Las asignaturas pedagógicas —«Principios generales de educación moral, intelectual y física...» [92] y «Métodos de enseñanza y Pedagogía»— se estructuraban en un único bloque de contenidos. Recientemente, Anastasio Martínez Navarro ha publicado el manuscrito de una obra incompleta de Pablo Montesino [93] que, indudablemente, recoge sus guiones y sus preparaciones de las clases de Pedagogía en el Seminario Central de Maestros entre 1839 y 1849. A través del estudio de estas lecciones y de la consideración de sus tópicos fundamentales, podemos extraer tres conclusiones:

—La importancia que Pablo Montesino concedía a las bases fisiológicas de la educación —derivada, probablemente, de su formación médica—, a cuyo estudio dedicaba un trimestre completo.

—El eclecticismo metodológico que transmitía al alumnado, explicando todos los procedimientos didácticos conocidos y aplicados en las escuelas españolas, sin potenciar excesivamente el sistema lancasteriano que, como expusimos anteriormente, había perdido parte de su protagonismo en el Reglamento de 1838.

—La preocupación de Pablo Montesino por profundizar en las Me-

metodologías especiales de todas las materias comprendidas en el currículum de los colegios primarios —Lectura, Escritura, Aritmética, Gramática y Ortografía, Geografía, Moral...—, integrando referencias —desde Pestalozzi a Torío de la Riva; desde los modelos prusianos a los ingleses— de todos los sistemas europeos empleados en su tiempo para el aprendizaje de estos contenidos.

Y ya en los límites de nuestro trabajo, el Seminario Central de Maestros abordó una interesante innovación curricular: La implantación de una especialidad de Ciencias, que duraría tres años y se dividiría en tres diferentes secciones —Matemáticas y Física, Química, Historia Natural—. En las disposiciones legales reguladoras de estos estudios se hacía especial hincapié en la vertiente de experimentación y aplicación práctica que debían tener estas enseñanzas [94].

Finalmente, en una Institución que tenía la pretensión de ser novedosa y aplicar métodos esencialmente intuitivos, el material era un elemento primordial en el proceso instructivo. Sobre este punto, advertimos la preocupación de Pablo Montesino, quien ya en su primer informe señalaba las dificultades existentes para que los alumnos manejasen individualmente los instrumentos más precisos —libros, aparatos, colecciones—. Probablemente por inspiración del Director de la Escuela Normal Central, el Gobierno dictó una disposición autorizando a las Diputaciones provinciales para que concediesen a sus pensionados la cantidad de 300 reales, a fin de adquirir el material instructivo indispensable [95].

3. *La escuela práctica: Hacia la búsqueda de su identidad institucional*

El centro anejo al Seminario de Maestros se revitalizó un tanto al hacerse cargo de él como Regente Joaquín Avendaño. Hasta 1842, esta institución parecía languidecer y no tenía una dirección metodológica determinada: En una visita que realizó el Ministro en 1841, se percibía la preocupación por la formación cultural de los niños, así como por la higiene y la distribución de espacios; pero los ejercicios y demostraciones manifestaban poca influencia del sistema mutuo de enseñanza [96]. Joaquín Avendaño introdujo como innovación el método que él denominaba «racional» —y que no era sino una aplicación del principio interrogativo aprendido por los comisionados en Londres—. Este procedimiento se llevaba a cabo en los semicírculos, para el aprendizaje de la lectura, y consistía en una serie de lecciones, llamadas «de deletreo», que comenzaban con páginas de letras aisladas hasta llegar a palabras con significado [97]. Asimismo, por influencia de Joaquín Avendaño, el colegio práctico adoptó una organización del aula típicamente lancasteriana —aunque también se aplicaban técnicas docentes simultáneas y mixtas, para que los alumnos de la Escuela Normal Central se

entrenaran en ellas—. Este diseño curricular y metodológico sería consagrado posteriormente en la Circular de 4 de diciembre de 1849.

¿Cuáles fueron las relaciones entre el Seminario de Maestros y su centro anejo? Cercanos espacialmente —ambos continuaron ubicados en el ex convento de Santa Clara, situado en el número 80 de la calle Ancha de San Bernardo—, no parece que, en los primeros cursos, se llevase a cabo un perfecto ensamblaje entre ambos: El profesorado de la Escuela Normal madrileña estaba excesivamente obsesionado por los contenidos instructivos, por demostrar a la sociedad que eran capaces de formar buenos maestros. Y esta demostración pasaba necesariamente por la obtención de óptimos resultados en los exámenes públicos anuales, donde los aspirantes al Magisterio manifestaban sus logros culturales, pero no exhibían su técnica docente.

A partir de 1842, esta situación cambió discretamente: En el informe presentado por Pablo Montesino en marzo de ese año anunciaba ya que «si en algunas materias no han sido los adelantamientos tan rápidos como lo fueron en el curso próximo anterior, *se ha insistido por otra parte en la asistencia y ejercicios de la escuela práctica de niños*» [98]. Y en el Reglamento publicado en estas mismas fechas se encargaba a la Junta de Estudios del Seminario de Maestros —compuesta por el Director, el Vicedirector y el Regente— de determinar «el tiempo y orden en que deban bajar los alumnos a los ejercicios prácticos en la escuela de niños» y de organizar la asistencia de docentes ya titulados que concurriesen «temporalmente» al centro anejo. El análisis de los informes y Memorias sobre los primeros años de vida de la Escuela Normal madrileña nos permite apuntar dos observaciones:

a) En sus orígenes, parecen concebirse las Prácticas de Enseñanza como una tarea primordialmente de observación, en la que los futuros maestros actuaban como los antiguos pasantes, con el agravante de que su tiempo de estancia en la escuela primaria se veía limitado y condicionado por la actividad lectiva en la Institución normalista, lo que, lógicamente, suponía una cortapisa a la plena integración del alumnado en la experiencia escolar. Nótese también el reconocimiento por parte de la Administración de una situación que seguía manteniéndose «de facto». Nos referimos a la presencia de maestros madrileños como «discípulos observadores» en la escuela práctica, que puede tener dos lecturas: 1) El arraigo entre la profesión docente del tradicional sistema de pasantías, que les llevaba a seguirlo utilizando incluso en el centro «piloto» del nuevo modelo de formación magisterial; 2) Una cierta aceptación entre el profesorado primario del carácter innovador y de la eficacia de las técnicas empleadas en la escuela aneja, a pesar de las campañas desarrolladas entre los gremios de maestros en contra de estos métodos y de sus difusores.

b) Por otra parte, ya desde los primeros documentos en los que se roza el tema de la enseñanza práctica se advierte un problema que aún hoy en día no está resuelto: La confrontación entre el aprendizaje «cultural» y la capacitación «profesional» del futuro maestro, como si la potenciación de uno de estos dos campos fuese *necesariamente* en detrimento del otro. 150 años más tarde la brecha sigue abierta y ha dado lugar a dos concepciones, aparentemente opuestas e irreconciliables, de la preparación para el ejercicio de la docencia elemental.

V. *Intervención de las provincias en la formación del Magisterio: primeros diseños de Escuelas Normales*

Tras la Circular de 13 de diciembre de 1840, redactada por Manuel Cortina [99], en la que este Ministro se dirigió a los Jefes Políticos mandándoles crear una Escuela Normal en cada capital de provincia, en los cinco años siguientes nos vamos a encontrar con dos tipos de realizaciones:

1) Las instituciones normalistas que surgieron, de forma más o menos «ilustrada», al amparo de esta disposición, y que contaron como motivo determinante para su creación con el deseo de remediar una situación a todas luces insostenible: A la enseñanza primaria se le estaba dando «mayor importancia, mayor extensión y *diferente dirección*», pero ello suponía una gran dificultad, o «quizás imposibilidad absoluta de hallar maestros capaces y en número suficiente para dar esta enseñanza» [100].

2) Las Escuelas Normales que, tras una programación un tanto caótica, aparecieron al amparo del Reglamento unificador de Fermín Caballero, promulgado el 15 de octubre de 1843.

La constatación de los diferentes tipos de realizaciones normalistas existentes en el período estudiado en este artículo —1839-1845— nos permite diferenciar claramente dos etapas en los primeros años de formación magisterial institucionalizada: La primera, que hemos denominado de «creaciones singulares», entre 1841 y 1843; la segunda, que puede ser definida como de «unidad formativa», entre 1843 y 1845.

1. *Las creaciones singulares a partir de 1841*

Con la Circular ya citada de 1840, algunas provincias pudieron, y así lo hicieron, acometer el problema de la preparación de los maestros. En esta disposición se imponía a los Jefes Políticos una serie de obligaciones que constituyeron la base de la mecánica administrativa en la fundación de Escuelas Normales. Estos requisitos eran:

1) Crear una institución normalista en sus respectivas provincias, con preferencia en la capital, salvo que, por los «efectos desastrosos de la guerra civil», no contasen con fondos suficientes.

2) Ocuparse de los aspectos materiales del Centro, formando una relación de recursos disponibles, preparando el edificio más idóneo y proponiendo los arbitrios y repartimientos precisos para enjugar el posible déficit.

3) Establecer la escuela práctica, que había de sufragar el Ayuntamiento de la capital, y para la que podían utilizarse los colegios más idóneos ya en funcionamiento.

Así comenzaron los expedientes de creación de Escuelas Normales, mediante un trámite burocrático que duraba aproximadamente un año desde su iniciación hasta que la Administración central aceptaba las ofertas hechas por los Jefes Políticos. Este procedimiento era muy semejante al empleado en la fundación de Institutos de Segunda Enseñanza: La provincia proponía y el Ministerio aceptaba por Real Orden.

En los expedientes de creación de Escuelas Normales que siguieron correctamente todo el proceso administrativo había una serie de puntos comunes, que aparecían claramente explicitados en el documento que legalizaba su establecimiento. Frecuentemente se exponían los objetivos del nuevo Centro, uniformes en todos los fundados durante este período: La formación de maestros de colegios elementales y superiores y la unificación de métodos de enseñanza en todas las escuelas de la provincia [101]. Otro aspecto que figuraba de modo obligado era el relativo al edificio en el que se pensaba instalar la institución normalista. Asimismo, se incluía la estructura formal del Centro: Por una parte el Seminario, con internado o sin él, y por otra, el colegio práctico, delimitando las unidades de que constaría y haciéndose referencia en ocasiones al método o sistema que en cada una de ellas había de aplicarse. Y, finalmente, un capítulo importante era el de la plantilla de profesores, compuesta generalmente de Director, Vicedirector y maestro auxiliar, con obligaciones y emolumentos muy dispares. Y en todos los expedientes se hacía un último encargo importante a las Comisiones Provinciales, que éstas dejaron mayoritariamente incumplido: La formación de un Reglamento que determinase horas de clase, organización, disciplina y régimen interior.

Y el 31 de agosto de 1843 el Ministro de la Gobernación, Fermín Caballero, felicitaba calurosamente a las 18 provincias que en esa fecha habían ya creado sus respectivas Escuelas Normales —Castellón de la Plana, Córdoba, Guadalajara, Albacete, Baleares, Cáceres, Huesca, Jaén, Lérida, Lugo, Orense, Oviedo, Pontevedra, Salamanca, Segovia, Soria, Tarragona y Zamora—. Al mismo tiempo, Fermín Caballero recababa con cierta suspicacia una serie de informaciones sobre las instituciones

recién fundadas: Condiciones del edificio, dotación económica, nombre del Director y profesores «y si han recibido su educación en la central de Madrid», materias y libros de texto, «si existe el seminario de maestros, y si los alumnos de esta clase son internos o externos» (con ello se pretendía evitar que se calificasen de «escuelas normales» aquellas primarias y prácticas con el antiguo régimen de pasantías), métodos de enseñanza y número de niños asistentes a las instituciones elementales anejas, reglamento interior del Establecimiento..., etc. [102].

Estos recelos administrativos estaban plenamente justificados, pues, a pesar de las obligaciones contraídas por las Diputaciones provinciales de crear Escuelas Normales decentes, en edificios suficientemente espaciosos para instalar en ellos internados, con recursos materiales adecuados para pagar al profesorado y con un centro práctico, todas estas condiciones no se cumplieron más que en parte, pues como recordaba Antonio Gil de Zárate, se dio plena autonomía a los Organismos locales para que estableciesen sus respectivas Instituciones sin criterio fijo y sin apenas supervisión, por lo que muchas de ellas no tenían de «escuela normal más que el nombre» [103].

Un rastreo exhaustivo del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* nos ha permitido recopilar una serie de datos sobre las 18 primeras Escuelas Normales españolas. Tomando como base estas informaciones, vamos a tratar de encontrar lo que de común y diferencial hubo en estas creaciones iniciales. He aquí nuestras conclusiones:

1) El primer punto hace referencia a los *edificios* en los que quedaron instaladas las nuevas Instituciones. La mayor parte de ellas ocuparon locales de carácter religioso, procedentes de la Desamortización de Mendizábal —éste es el caso de Córdoba [104], Guadalajara [105], Baleares [106], Jaén [107], Oviedo [108] y Tarragona [109]—. Algunas Escuelas Normales, quizás por la simultaneidad del proceso de establecimiento, compartían el mismo edificio que el Instituto Provincial, como sucedió en Castellón [110] y Cáceres [111]; e incluso, en algún momento hubo de recurrirse a las precarias instalaciones de los colegios públicos de la capital —Lugo [112]—. Y algunas provincias utilizaron casas pomposas, al menos en lo nominativo, pertenecientes a Universidades y Seminarios Conciliares —Lérida [113], Oviedo [114] y Salamanca [115].

2) Otro aspecto interesante es el relativo al *currículum* diseñado en estas primeras Escuelas Normales. Se percibe claramente la influencia del Seminario Central madrileño, del que se copió, unánime y literalmente, el plan de estudios. En algunos casos muy particulares podemos encontrar diferencias por defecto o por exceso: Un currículum muy reducido parecía seguirse en las Instituciones de Segovia y Soria —en la primera no se impartía más que Lectura, Escritura, Doctrina Cristiana, Aritmética, Gramática, Geografía y alguna materia pedagógica

[116]; en la segunda se ponía demasiado énfasis en la enseñanza de la Caligrafía, en detrimento de todas las demás [117]—; por el contrario, se percibe un cierto interés por ampliar la oferta cultural en los Centros de Córdoba [118], Baleares [119] y Jaén —en esta última se incluía la asignatura de Lengua francesa [120].

3) Pero donde más se advierte el estilo que la Escuela Normal Central marcó en sus promociones iniciales de alumnos, que fueron los docentes pioneros de los Establecimientos provinciales, es en las cuestiones de *Metodología y evaluación*. Las escasas informaciones facilitadas por el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* sobre planteamientos didácticos en los primeros Centros normalistas nos permite apreciar cómo éstos no eran sino el reflejo fiel del modelo transmitido en la Institución madrileña. Así, se consagró el sistema de enseñanza oral, a través de lecciones magistrales impartidas por los profesores (realmente, la escasez de libros no permitía otras alternativas); se concedía gran importancia a los apuntes recogidos por los alumnos —Huesca [121] y Castellón [122]—; los docentes preguntaban al comienzo de cada clase sobre los contenidos explicados en la anterior, a fin de asegurarse su perfecta comprensión; y se encuentran algunas referencias —más o menos retóricas— a la necesidad de utilizar métodos experimentales y que estimulasen el entendimiento y la capacidad de raciocinio entre los discentes.

Advertimos aún mayor paralelismo entre la Escuela Normal Central y sus «sucursales» provinciales en las cuestiones de evaluación. Prácticamente todas las Instituciones pioneras de la periferia adoptaron el sistema de exámenes escritos trimestrales complementados con ejercicios finales de carácter oral, realizados siempre ante los próceres locales [123]. A veces, cuando se manifiesta que, en las últimas evaluaciones, los alumnos estuvieron más acertados en las preguntas orales que en las escritas, debido a la espontaneidad del interrogatorio, nos hace suponer que éstas eran siempre más fáciles (probablemente debido a la presencia del Jefe Político, a quien se quería impresionar favorablemente) y evidenciaban con menos claridad la falta de nivel.

4) El problema del *profesorado* fue resuelto de forma parecida en la mayoría de las primeras Escuelas Normales: La plantilla fija solía componerse de dos o tres docentes, cumpliendo uno de ellos las funciones de Regente del colegio práctico. Esta cicatería en el nombramiento de profesores conllevaba, lógicamente, una absoluta carencia de especialización en la asignación de los contenidos impartidos por cada uno de ellos [124]. Por eso, en ciertas provincias —como Jaén [125] y Albacete [126]— se contó, desde el primer momento, con la colaboración del profesorado del Instituto para explicar las materias científicas; e incluso en algunas ciudades con tradición universitaria —Salamanca [127]— se recurrió a Catedráticos de Facultades. Y, a pesar de las

severas disposiciones oficiales conminando a crear las Escuelas Normales provinciales con los alumnos pensionados en el Seminario Central de Maestros, muchas autoridades locales no tuvieron en cuenta este requisito, aunque muy pocas se atrevieron a confesarlo ante la Administración [128]. En el extremo opuesto, hay que destacar el caso de Tarragona, en la que se utilizó, desde el primer momento, a los dos titulados en la Escuela Normal madrileña, becándose a uno de ellos para realizar un viaje al extranjero, con el objetivo de «visitar los mejores establecimientos de instrucción» [129]. Resultaba necesario, por otra parte, la fijación de sueldos a los docentes. Aunque lo más frecuente era señalar 5.500 ó 6.500 reales al Director, 4.500 ó 5.500 al Vicedirector y 4.400 ó 4.500 al Tercer Maestro, nos encontramos a veces con dotaciones globales para toda la plantilla, que hace sospechar emolumentos más bajos.

5) Al igual que en la Escuela Normal madrileña, los *alumnos* de los Centros provinciales podían ser de dos tipos: Internos y externos —algunas Instituciones, como las de Castellón y Lugo, sólo admitían discentes de esta última clase—. Los Establecimientos periféricos, en su gran mayoría, contaron desde el primer momento con Seminario o internado. A él acudían estudiantes elegidos y pensionados por los partidos judiciales de la provincia —aunque, en ocasiones, la selección era efectuada directamente por el Jefe Político, como en el caso de Oviedo—. Sin embargo, la enseñanza nunca era gratuita: Los alumnos, salvo si demostraban acreditada pobreza, debían pagar, generalmente, 5 reales diarios. Poseemos pocos datos sobre la organización de los internados en estas provincias, aunque hay que subrayar dos notas que presidían toda su actividad:

a) La participación de los discentes en su administración, a través del cargo de mayordomo, que se reservaba para un futuro maestro residente, nombrado por elección entre los propios estudiantes, y que se ejercía alternativamente.

b) El clima de austeridad que sistemáticamente se impuso y que perseguía —como explicaba el Director de la Escuela Normal de Huesca— acostumar a los alumnos a la vida «oscura y laboriosa» que iban a tener como futuros maestros. Por ello, era imprescindible despertar en los discentes «hábitos de modestia y sencillez, evitando el que contraigan necesidades que no puedan satisfacer después y les exciten a querer cambiar de carrera para mejorar su posición, con perjuicio suyo y del bienestar general» [130]. Con este objetivo, y para economizar gastos, todos los estudiantes realizaban el aseo y limpieza de sus habitaciones.

Y, en contraposición con la dureza de las condiciones de trabajo en los Seminarios provinciales de Maestros, las exigencias para el ingreso en ellos eran muy suaves, para atraer a los escasos candidatos

al nuevo tipo de formación magisterial. Los requisitos venían estipulados en los Reglamentos de régimen interior que llegaron a elaborarse y, en general, se pedía buena salud, buena conducta moral y política, poseer al menos los conocimientos enseñados en las escuelas elementales y ser mayores de 14 ó 16 años [131].

6) Un capítulo muy importante en la organización de los nuevos Centros fue la instalación de la *escuela práctica aneja*. En la mayoría de las provincias —Guadalajara, Oviedo...— su establecimiento antecedió al menos en un año a la creación real del Seminario de Maestros —¿reminiscencia, quizás, de épocas anteriores, en las que el aula escolar era el núcleo de formación magisterial?—. En muchos colegios prácticos —Guadalajara, Salamanca...—, se introdujo el sistema lancasteriano; en algunos se prefirió el eclecticismo metodológico: Jaén fundó dos centros primarios, uno con el procedimiento mutuo, otro con el simultáneo. Pero desde nuestro punto de vista, el aspecto más interesante de estas escuelas anejas o «agregadas» fue que, casi siempre, se convirtieron en el *complejo educativo* más importante de sus respectivas ciudades. Así, en el mismo edificio que el centro práctico y el Seminario de Maestros —con una vinculación espacial y, a veces, organizativa y metodológica—, las autoridades locales crearon las primeras escuelas municipales de párvulos, de adultos, superiores y de niñas —ahí están los casos de Córdoba, Guadalajara, Castellón, Tarragona [132]...

En definitiva, las primeras Escuelas Normales provinciales creadas entre 1841 y 1843 recibieron una influencia directa y fuerte del Seminario Central de Maestros, visible a través de las actuaciones de aquellos profesores provenientes de la Institución madrileña. Por el contrario, las realizaciones normalistas de los Jefes Políticos, Diputaciones y Comisiones locales de Instrucción Pública fueron un tanto anárquicas, procediéndose a la implantación de centros para la preparación del Magisterio de manera informal, sin cumplir las exigencias administrativas y, sobre todo, sin seguir criterios unificadores en cuestiones tan importantes como el curriculum, el profesorado, la organización académica y el régimen disciplinario. Y por ello, el Ministro Fermín Caballero hizo lo que, desde el punto de vista gubernamental, resultaba más sensato: Elaborar un Reglamento uniforme que publicó el 15 de octubre de 1843 y representó un nuevo hito en la génesis y primeros pasos de las Escuelas Normales.

2. *El Reglamento de Caballero y la unidad formativa de las Escuelas Normales*

El objetivo fundamental que se propuso el Ministro Fermín Caballero al elaborar su Reglamento —reconocido en el Preámbulo del propio documento legal— fue dar «nuevo impulso» a las Escuelas Nor-

males, pero también conseguir una «organización uniforme» y con «sujeción a unas mismas bases» [133]. Aunque no todos los sectores de la sociedad, ni siquiera de la política, estaban convencidos de ello, la reforma que Fermín Caballero intentaba tendía a realizar un principio nuevo, para el que se precisaba una intensa mentalización: El desarrollo de la instrucción primaria dependía de la generalización de las Escuelas Normales. Por tanto, se aspiraba a difundir estos Centros y a incrementar el alumnado asistente a ellos. Pero todo ello sin un clima académico y social favorable: No existía ni material de enseñanza, ni profesorado preparado, ni probablemente entusiasmo generalizado en docentes, discentes y Comisiones.

En este Reglamento cabe destacar, en primer lugar, las medidas de tipo administrativo, el engranaje de las autoridades y organismos provinciales para la vida y funcionamiento de las Escuelas Normales:

a) El Jefe Político asumía un importante pero difícil papel. Se le encomendaba «continua vigilancia», por lo que quedaba retratado como auténtico Inspector o supervisor de la Institución normalista de su provincia, encargado de observar incesantemente, corregir abusos y procurar el progreso de la Escuela Normal. La consecuencia sería «avivar el celo» de los equipos personales. Tareas que consideramos o meramente académicas, o de gobierno y régimen interior de centros, por tanto impropias de una primera autoridad provincial. Se completaban con dos funciones administrativas o de gestión: Recabar recursos y «acudir al Gobierno en ocasiones oportunas».

b) Las Corporaciones locales, Ayuntamientos y Diputaciones, representaban las fuentes primordiales de financiación de las Instituciones normalistas. Asimismo, la legislación les confería una importante tarea: Estimular a nuevos maestros en ejercicio a que participaran en esta obra; en definitiva, transformar la adversa opinión de la sociedad y del estamento magisterial sobre estos Centros.

c) Finalmente, las Comisiones provinciales quedaban encargadas del «cuidado, vigilancia y fomento de las escuelas normales». Parte de sus funciones les son encomendadas por tener como Presidente al Jefe Político, y se les acumulaban atribuciones relacionadas con las de aquél: Protección y desarrollo, supervisión, subvenir a sus necesidades materiales, e inventar medios para proporcionar recursos. Esta variedad de funciones convertía a las Comisiones provinciales en un organismo híbrido, mezcla de patronato, servicio de inspección y consejo asesor y orientador. Todo ello armonizado con una condición impuesta por la Administración a partir de 1843: Procurar no confundir sus cuidados a favor de las Escuelas Normales «con el imprudente afán de entrometerse».

Paralela a la administrativa, la vida académica contaba con las si-

guientes orientaciones comunes a todas las Instituciones normalistas provinciales:

a) Unos objetivos unitarios y uniformes: Formar maestros idóneos, servir de escuela primaria superior en la localidad, y ofrecer en su colegio práctico un modelo para el resto de centros elementales de la provincia.

b) Un plan de estudios ligeramente enriquecido respecto a la mayoría de las programaciones individualizadas de carácter provincial. En él se clarificaba el curriculum de enseñanzas requeridas para la formación del Magisterio, que abarcaba diez áreas de conocimiento: Religión y Moral; Lectura y Escritura; Gramática castellana; Retórica, Poética y Literatura española; Aritmética y sus aplicaciones; Principios de Geometría; Dibujo Lineal; Nociones de Física, Química e Historia Natural; Geografía e Historia; y Principios generales de Educación y Métodos de enseñanza, con su práctica en la escuela de niños.

c) Unos medios económicos no muy generosos: El Título III del Reglamento oficializaba la baja calidad de la formación magisterial, al permitir una plantilla a todas luces insuficiente —Director, Segundo Maestro, Regente y Profesor de Religión y Moral—, cuyos docentes carecían totalmente de especialización científica y eran obligados a impartir un número excesivo de materias. En definitiva, se legalizaba la cicatería de que habían hecho gala las autoridades provinciales en las primeras creaciones de Escuelas Normales.

d) Un clima disciplinario que se abordaba reglamentariamente por vez primera. Sobre el Director recaían diversas obligaciones: Tenía a su cargo el gobierno y administración interior, la responsabilidad en el cumplimiento de todas las obligaciones de docentes y discentes, el derecho de imponer castigos, la custodia del edificio y de todos los enseres. Finalmente, había de registrar el rendimiento y conducta del alumnado.

¿Cómo valorar los resultados obtenidos por el Reglamento Caballero en orden a la formación del Magisterio?

Desde el punto de vista cuantitativo, las consecuencias admiten tres tipos de lecturas. Contemplando el fenómeno desde una óptica relativamente simplista y generalizadora, la Administración culminó su tarea con gran éxito, ya que hubo un efecto rápido y brillante: La masiva creación de Escuelas Normales en todo el territorio nacional —en 1844 existían ya 27 Centros [134] y en 1845 éstos estaban ubicados en 42 de las 49 provincias en las que entonces se dividía España [135]—. Sin embargo, el objetivo prioritario de estas Instituciones, que era la renovación uniforme de toda la enseñanza primaria, estaba muy lejos de conseguirse por una razón también numérica: La escasez de alumnado matriculado en los nuevos Establecimientos. Aunque se sale un poco de los límites cronológicos de nuestro trabajo, resulta aleccionador

recordar aquí los primeros datos globales que se publicaron sobre exámenes realizados y alumnos aprobados en todas las Escuelas Normales españolas en 1849, cifras que hablan por sí solas del poco entusiasmo que por esta carrera todavía existía: En ese curso, las Instituciones normalistas lanzaron a las escuelas primarias una promoción total de 600 futuros maestros, que entonces estudiaban en grupos provinciales reducidísimos [136]. Y a ese ritmo se precisaban más de treinta años para renovar una plantilla de 18.000 maestros [137]. Y, finalmente, las Escuelas Normales «gozaban» de la enemistad de las Corporaciones locales, por una razón también cuantitativa: Habían de sostenerlas casi totalmente a sus expensas y les parecía una empresa cara y poco fructífera, ya que, dejando a un lado el sueldo del Regente, que como maestro constituía una obligación municipal, con los 80 reales de matrícula que abonaba cada alumno por estas fechas, se precisaba un número de 175 para sufragar los gastos de la plantilla —y los estudiantes aprobados en 1849 oscilaban entre el número de 3, en Jaén y Santander, y el de 27 en Oviedo y 67 en Barcelona.

Desde un punto de vista cualitativo, el nivel formativo conseguido en las Escuelas Normales dejaba mucho que desear. Se habían logrado unos Seminarios de Maestros que superaban ligeramente a las antiguas pasantías: Se estaba ensayando una escuela primaria superior aneja en la que el futuro maestro practicaba los contenidos pertenecientes a ese nivel. Y las referencias que han llegado hasta nosotros sobre la opinión del país respecto a estos Centros eran francamente adversas: Se consideraba la obra como gravosa a los pueblos, desacreditada «por sus escasos resultados», y cuya «destrucción sería en todas partes mirada como un beneficio» [138].

Por todas estas razones, a partir de 1845 vamos a asistir a un nuevo período para las Escuelas Normales. Un Decreto de 1847 [139] establecía que se reduciría el número de estos Centros a lo estrictamente imprescindible; que las provincias a quienes les afectara el cierre, seguirían con la obligación de mantener pensionados en la más inmediata; que el Director y maestros de la plantilla quedarían de Inspectores de escuelas «con los mismos sueldos que en la actualidad disfrutaban y pagados de la misma manera». Estos nuevos planteamientos de la Administración tuvieron su base en la presión de los grupos sociales reaccionarios que, no sólo acusaban a las Escuelas Normales de ser muy costosas para las provincias, sino también de «producir maestros de ideas revolucionarias» [140]. En definitiva, como en tantas otras ocasiones del pasado, volvían a enfrentarse los dos grupos ideológicos existentes en la sociedad española. Y este pulso, al menos de momento, lo ganó el sector tradicional que apoyaba el modelo de formación magisterial practicado por los colectivos de maestros, que aún tenían muchos rasgos de carácter gremial.

VI. *Modelos de la formación magisterial hacia 1840: el «oficial» versus el «autónomo» gremial*

Mientras que la Administración ponía en marcha el Seminario Central de Maestros y las Escuelas Normales provinciales, no podemos olvidar que el colectivo de docentes elementales seguía rigiéndose por un paradigma de formación y selección de tipo gremial, cuya máxima representación era la Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria, ubicada en Madrid. Tanto Carlos Yeves como Ramón de Mesonero Romanos asociaban esta entidad al movimiento corporativo de carácter gremial iniciado con la Hermandad de San Casiano y seguido con el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, la Academia de Educación y las Juntas de Caridad [141]. En un reciente trabajo de Miguel Pereyra, se presenta este tipo de instituciones como exponente del espíritu academicista de la Ilustración y se reproducen diversos ejercicios públicos y «proposiciones» debatidas por las Academias de Madrid y de provincias en las dos primeras décadas del siglo XIX [142]. Como ya hemos expuesto anteriormente, la Administración calomardina las potenció en el Plan de 1825, queriendo aprovechar lo que de tradicional y genuinamente español había en ellas. Sin embargo, estas entidades no utilizaron el marco legal que tan favorable les era, y durante toda la Década Ominosa siguieron funcionando igual que a principios de siglo, celebrando discusiones sobre temas ya anquilosados y alejados de las nuevas realidades educativas.

El gobierno de María Cristina que tanto empeño puso en recortar los privilegios de las asociaciones gremiales [143], no hizo la menor alusión a estas Academias de Maestros en ninguna de sus disposiciones oficiales.

Sin embargo, a partir de 1840, asistimos a una reorganización y revitalización de estas instituciones, a las que los anuncios de prensa daban una variopinta denominación —si bien la entidad madrileña suele ser conocida con el nombre de «Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria»—. La razón de este impulso era obvia: El movimiento a favor de las Escuelas Normales estaba en su punto álgido, y esto representaba un conflicto de competencias o compartimiento de funciones con respecto a la formación del Magisterio. El enfrentamiento alcanzó su momento más interesante en 1842, cuando aparecieron dos publicaciones autodenominadas independientes —*El Educador* y el *Semanario de Instrucción Pública*—, pero que tenían todos los visos de ser los órganos de expresión de la Academia Literaria y Científica de Profesores de Primera Educación de la Corte. ¿Surgieron (*sic*) ambas revistas como barrera defensiva contra las acciones reguladas por la Dirección General de Estudios? ¿Pretendían frenar el impulso avasallador con que se presentaban, al menos en lo cuantitativo, las recién nacidas Escuelas Normales? En el artículo inicial de *El Educador*

se hacía una encendida loa de la Academia Literaria madrileña, calificándola de institución preocupada por la preparación de los docentes elementales que, por fin, «vuelve en sí del profundo letargo en que ha estado sumida por tanto tiempo» [144]. Y a partir de este momento, la nueva publicación llenó sus páginas de réplicas a las autoalabanzas que esparcía la Administración en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, nacido en enero de 1841.

Asimismo estos maestros gremiales, fieles a su tradición calígrafa, emprendieron una reforma de la gramática castellana, practicando un sistema de ortografía absolutamente fonético, que aplicaban en las revistas anteriormente mencionadas. Y una muestra de la fuerza de este colectivo docente fue la rapidez con que la sociedad acató los nuevos planteamientos gramaticales, hasta el punto de que el Gobierno hubo de intervenir en 1844 con una Circular altamente represiva, en la que se impuso a los profesores primarios la obligación ineludible de acomodarse a la ortografía adoptada por la Real Academia Española, «bajo la pena de suspensión del Magisterio» [145].

El grupo de maestros gremiales, como ya había sucedido en el Trienio Liberal, volvió a dirigir sus acerbos críticas al sistema mutuo de enseñanza a partir de 1834, cuando se percataron de que la Administración pretendía uniformar la educación nacional por este procedimiento. Los comentarios negativos no diferían sensiblemente de los expuestos en 1820, y se centraban en torno a los siguientes puntos:

— El método lancasteriano era «caduco y antiguo», «extranjero» y difícil de adaptar a España.

— El Gobierno estaba mal informado sobre este procedimiento, habiendo dispuesto su aplicación masiva «sin saber lo que aprobaba». Estas censuras a la Administración las apoyaban en la autoridad de representantes muy ilustres del Colegio Académico de Profesores Primarios de Madrid, tales como Diego Narciso Herranz y Vicente Naharro, así como en las opiniones de los PP. Escolapios.

— En este sistema «el maestro es lo de menos», «no tiene más ocupación que estar sentado con los brazos cruzados» y su autoridad era puesta en entredicho por los alumnos monitores y ayudantes.

— En el curriculum de las escuelas mutuas se disminuía considerablemente los contenidos de Lengua y Religión, sustituyéndolos por Geografía y la clase de «sistema». En esta misma línea, también era despreciada la disciplina lancasteriana, que no imponía silencio en el aula y dejaba demasiada libertad de movimientos a los alumnos.

— Finalmente, las Academias Literarias apoyaban el «sistema simultáneo» por estar «fundado en la esperiencia (sic)», ser el empleado tradicionalmente y conceder al profesor más predicamento. Por eso vivieron como un éxito propio la creación de la Escuela Normal de Jaén (O. de

9 de noviembre de 1842), que llevaba anejos, como ya dijimos anteriormente, dos centros prácticos regidos, respectivamente, por los métodos mutuo y simultáneo. Esta falta de uniformidad, tan contraria a los objetivos unificadores manifestados ocho años antes por la Administración, les movió a proclamar el fracaso del procedimiento lancasteriano —«erróneo, inexacto e ineficaz para la enseñanza»—, y la preeminencia del simultáneo —«nadie puede dudar ya que nuestros despreciados métodos tienen completa superioridad sobre los decantados» [146].

La campaña de críticas al sistema mutuo llevada a cabo por los maestros gremiales se recrudeció a partir de 1840, al identificarse estas técnicas con todo el movimiento de creación y difusión de Escuelas Normales. No deja de ser sintomática la oposición de este colectivo de docentes hacia la masiva fundación de los nuevos Centros, cuando ellos mismos habían defendido en *El Educador* la «gran necesidad de establecer una escuela preparatoria para el profesorado», ante el bajo nivel cultural que manifestaban los pasantes presentados a los exámenes para obtener el título de Maestro. E incluso, en una única ocasión llegaron a comparar este tipo de pruebas con las evaluaciones públicas de la Escuela Normal Central, congratulándose de la altura de conocimientos que habían conseguido sus alumnos [147].

Sin embargo, su constante enfrentamiento al Seminario de Maestros se explica fácilmente si se tiene en cuenta un hecho sucedido en el verano de 1842 y que era altamente lesivo para los intereses económicos de todo el grupo gremial: Por primera vez, dos pueblos españoles —Madrirdejos y Ocaña—, en sus anuncios de vacantes de profesores de instrucción primaria, solicitaron como requisito imprescindible que los aspirantes fuesen «diszipulos (sic) de la escuela normal». Y estas convocatorias eran el adelanto profético de un futuro muy cercano, pues ya en la Circular de 20 de septiembre de 1843 se disponía que, en la provisión de plazas de maestros municipales, fueran preferidos los candidatos procedentes de Escuelas Normales [148]. Item más, en 1845 se ordenó que, para ser admitido a los exámenes previos a la obtención del título de docente elemental, se requeriría la asistencia, durante un cierto tiempo, a un Centro normalista [149].

Estas medidas de la Administración hacían peligrar gravemente el horizonte laboral de los maestros entrenados según el sistema de pasantías, pues, dada la inestabilidad profesional existente entre el Magisterio durante la primera mitad del siglo XIX, el Gobierno central ponía en manos de las autoridades locales un poderoso instrumento para expulsar de sus puestos de trabajo a los docentes tradicionales y sustituirlos por los profesores formados en las ideas del nuevo régimen político [150].

Ante el desalentador panorama que se avecinaba, el colectivo gremial se organizó en dos frentes de lucha:

a) En primer lugar, orquestaron, entre julio y diciembre de 1842, una campaña de crítica a la Escuela Normal Central e instituciones periféricas, con el objetivo de indisponer a la sociedad en contra de estos Establecimientos. Las argumentaciones presentadas estaban muy bien elegidas para conseguir las finalidades propuestas. Al Seminario de Maestros se le tachaba de:

— Ser una mala copia del modelo francés. En un momento en el que los grupos tradicionalistas de nuestra nación eran altamente xenófobos, la Academia Literaria matritense creó artificialmente una pugna entre sistemas extranjeros/españoles de formación del Magisterio —«pues el pisto extranjero es la escuela normal à cuyos diszípulos VV. prefieren, i la sazónada salsa española, son nuestros bien coordinados métodos» [151].

— Tener un curriculum pedantesco, superficial, innecesario, no correspondiente a los intereses del pueblo español, moralmente perjudicial por el descuido con el que se contemplaban los contenidos religiosos, y escaso en conocimientos de gramática española.

— Potenciar el desorden y la confusión en la organización de las enseñanzas, al no controlar suficientemente la escasa asistencia de profesores y alumnos al Seminario Central de Maestros. En este sentido también critican, muy injustamente, la falta de transparencia informativa de esta Institución, aludiendo a unas supuestas dificultades impuestas a la visita de miembros de la Academia Literaria madrileña —«la tal escuela parece (sic) una casa a manera de inquisizion (sic)».

— Utilizar malos procedimientos de evaluación.

— Estar muy protegida por el Gobierno a través del «infructuoso Boletín», con «la dañina i perversa intenzion de sobreponer estos maestros à los no normalistas» [152], a pesar de que la enseñanza en las escuelas primarias regidas por docentes ligados a las Academias Literarias era, según estas publicaciones, de mayor altura cultural y metodológica.

Y las Escuelas Normales provinciales tampoco se libraron de las críticas e ironías de las revistas que apoyaban a los maestros tradicionales. Las noticias que llegaban a Madrid sobre las primeras creaciones normalistas periféricas —Córdoba, Avila, Jaén— eran saludadas desde las páginas de *El Educador* o el *Semanario de Instruccion (sic) Publica* con sarcasmos e imprecaciones. Los primeros asumían la forma de hiperbólicas alabanzas que llevaban entremezcladas dardos envenenados —«por fin a pesar de lo calamitoso de los tiempos (...), la afortunada zitudad (sic) de Córdoba va a ser dichosa, porque ya se establezió (sic) en ella la escuela normal» [153]—. Las segundas iban dirigidas contra los Jefes Políticos locales que, siguiendo órdenes del Gobierno, «destru-

yen lo que más amamos (...), que careciendo de mérito propio recojen con ansiedad los honores i distinzionez que tiempo aze sembraron con su sudor los infelizes maestros de primera educación» [154]. Su desesperación se hacía más patente por momentos al ver la influencia que los representantes del poder central tenían sobre los Ayuntamientos, obligándoles a adoptar en sus escuelas los métodos extranjeros de «Pestalozzi i Lancaster (...) a pesar de estar reconocida su impotencia».

b) En segundo término, los colectivos gremiales fueron mucho más allá de la divulgación de críticas estériles y, en ocasiones, bastante insinceras: Intentaron ofrecer un modelo «paralelo» de formación del Magisterio. Un modelo que pretendían vender a la sociedad por cuatro cualidades: Su tradicionalismo, su españolidad, su fundamentación en la experiencia directa y su independencia económica e ideológica con respecto al gobierno liberal.

Para precisar diferencias, vamos a contrastar las características de los dos diseños de formación del profesorado primario que coexistieron en la España de 1840: el «oficial», potenciado por la Administración mediante la creación de las Escuelas Normales; y el «autónomo» o «paralelo», fomentado y sistematizado por los maestros gremiales a través de las Academias Literarias [155]:

MODELO GREMIAL

— Pensado para pasantes o maestros ya en ejercicio.

— Parten de la *praxis docente*, desarrollada al menos durante dos años en una escuela primaria, con el tradicional régimen de pasantías y bajo la supervisión de un docente de la Academia.

Adquieren una *formación metodológica* a partir de la experiencia cotidiana (salvando las distancias, sus procedimientos se acercan al modelo inglés actual de «investigación en acción»). Esta preparación se conseguía mediante puestas en común, debates y discusiones sobre cuestiones didácticas emanadas de la propia *praxis*. En ellas, se recurría frecuentemente a los textos de los grandes maestros calígrafos españoles, pero había pocas referencias a pedagogos extranjeros.

Tradicionalmente, la *preparación cultural* que recibían estos maestros estaba casi

MODELO OFICIAL

— Dirigido hacia aspirantes al Magisterio, con escasa o nula práctica docente.

— Parten de una *formación cultural* de carácter enciclopédico, superior a los niveles exigidos en la enseñanza primaria; y la simultanean con un *aprendizaje profesional* de contenidos pedagógicos expuestos de forma pretendidamente científica (especialmente, doctrinas de los grandes educadores extranjeros y las bases biológicas, psicológicas y filosóficas de la instrucción primaria). Aplican los principios pedagógicos aprendidos teóricamente en la *escuela práctica* o «agregada», bajo la supervisión del

al mismo nivel de los conocimientos que debían impartir, había sido adquirida de forma autónoma y comprobada a través de un examen. A partir de 1842, y por la probable influencia de la Escuela Normal Central, las Academias Literarias institucionalizaron una preparación científica mucho más amplia, a través de la creación de Cátedras sobre materias muy similares a las establecidas en el curriculum «oficial» de formación del Magisterio.

- Su modelo se desarrolló en la sede de las Academias Literarias y, tanto los debates metodológicos como las clases culturales eran gratuitos —financiados con las aportaciones de los propios académicos—, tenían lugar en días festivos o en horas vespertinas, para permitir la asistencia de los pasantes a las escuelas primarias, y en su programación y diseño podía intervenir libremente cualquier socio.

El control era ejercido por los miembros de las Academias Literarias, a través de informes presentados por los maestros gremiales sobre los pasantes que solicitaban asistir a las actividades de formación del profesorado.

Regente, durante un tiempo reducido y sin un plan sistemático de trabajo. Desde el principio, el gran problema de las Escuelas Normales fue su incapacidad de superar la gran desconexión teoría/práctica que latía en todas las disposiciones legales.

- Este modelo se realizó en Centros específicos de preparación de Maestros —Escuelas Normales—, en régimen de internado, no gratuitos y férreamente controlados por la Administración central, que reglamentó cuidadosamente toda su organización curricular y metodológica y las obligaciones del alumnado, dejando poco espacio a la libertad individual de docentes y discentes.

¿Qué tipos de actividades pusieron en marcha las Academias Literarias para llevar a cabo su modelo de formación magisterial? Estas entidades desarrollaron, desde 1842 hasta su desaparición definitiva —acacida en 1853—, cuatro clases de funciones:

1) Convocar concursos para premiar publicaciones útiles a la escuela primaria. Así, en 1842 se ofrecieron tres recompensas para futuras obras, cuyos títulos serían: «Estudio del cuerpo humano y reglas de higiene»; «Educación de las niñas» y «Elementos de geografía e historia universal para instrucción de los niños» [156].

2) Facilitar a los maestros en ejercicio recursos metodológicos, celebrando «ejercicios públicos» en los que se desarrollaban y discutían temas relacionados con los niveles elementales y sus contenidos de enseñanza. Así, en 1842 se inauguró solemnemente un nuevo período de debates, absolutamente renovados, con asistencia de eminentes profesores apartados de la nueva Administración liberal, como José Mariano Vallejo [157], Eusebio María del Valle o Ramón Durán de Corps. El

programa, completado a lo largo de ocho sesiones, de febrero a noviembre de ese año, contó con la asistencia de 28 alumnos. Las cuestiones a discutir aportaban un cierto aire de novedad con respecto a los tópicos clásicos presentados antes de 1834: Se analizaron los fundamentos gramaticales en la enseñanza de la Lectura, Escritura y Ortografía; la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas primarias; las dificultades de los discentes en el aprendizaje de la lecto-escritura; y los posibles resultados de la generalización en España del sistema lancasteriano. El procedimiento de debate se basaba en la lista de proposiciones anteriormente enunciadas, que defendían dos o tres «sustentantes», con la posibilidad de que los socios presentasen libremente trabajos, a tratar en sesiones extraordinarias [158].

En los siguientes años de vida de la Academia Literaria madrileña, la temática se fue complicando hasta abarcar todos los campos y materias de enseñanza. El programa de 1847, integrado por diez cuestiones —que seguían planteándose en forma interrogativa—, tenía dos dedicadas a asuntos religiosos, dos de temas lingüísticos y una de aritmética. Las proposiciones pedagógicas que se estudiaron en aquel año fueron: El uso del encerado como recurso didáctico; los castigos de los niños; las relaciones entre los padres y los maestros y papel de los primeros en la educación escolar infantil; causas del mal estado en el que se encontraba la enseñanza femenina; y materias más importantes en la instrucción de la infancia [159]. Y en años sucesivos, las cuestiones metodológicas eran muy similares, si bien entre los nuevos elementos se introdujeron tópicos tales como: Cualidades de un buen educador; organización de un aula con numerosos alumnos; situación de las escuelas primarias en España; conveniencia de la realización de exámenes públicos; métodos a seguir con los discentes faltos de memoria; ventajas e inconvenientes de impartir a la vez distintos tipos de contenidos; y relación existente entre progresos infantiles y formación cultural del profesorado [160].

3) Proporcionar conocimientos gratuitos a los «pasantes que se dedican al magisterio de instrucción primaria», con la finalidad de «formar maestros idóneos». Como ejemplo de esta actividad, tenemos el programa anunciado por el Secretario de la Academia Literaria madrileña, Pascual Cachopo, y que se inició también en 1842. Se establecieron ocho Cátedras, costeadas y sostenidas por los propios profesores primarios, «sin deber al gobierno lo más mínimo» [161]. Los posibles alumnos debían ser mayores de 16 años y presentar un informe favorable del maestro o Director del centro docente en el que ejercían su pasantía. Las clases se desarrollarían en un local de los estudios de San Isidro, y tendrían lugar los domingos y festivos por la mañana y algunos días lectivos a partir de las siete y media de la tarde, para facilitar la asistencia de los pasantes. Las materias y el profesorado

encargado de impartirlas fueron: Religión, Ramón Durán de Corps; Ideología, Gramática general y española, Angel María Terradillos; Aritmética, Álgebra y Geometría, Francisco Travesedo; Historia y Geografía, Luis de Mata Araujo; Ortología, Luis García Sanz; Caligrafía, Eugenio Eguilaz, Francisco Rodríguez Vela y Alejandro Moronati; Caligrafía aplicada al uso de la mano izquierda, Tomás Varela; y Dibujo natural y de adorno, Francisco Mena. Las Cátedras establecidas en 1842 experimentaron muy pocas variaciones en años posteriores, si bien, a partir de 1843, comenzaron a abordarse conocimientos científicos, con la introducción de clases de «nociones de Historia Natural» y «Física aplicada a los usos más comunes de la vida» [162].

4) Atender a los jóvenes de más de 16 años que acreditasen los conocimientos propios de la instrucción primaria y desearan completar su formación cultural. Para ellos se ofreció, a partir de 1843, un curso preparatorio con las mismas Cátedras ya existentes para los pasantes.

Los maestros gremiales defendieron las banderas de la tradición y el nacionalismo y finalmente sus reivindicaciones tuvieron éxito. Pero un éxito efímero: En el R. D. de 23 de septiembre de 1847 anteriormente citado, firmado por el Ministro Antonio Ros de Olano y en el que se anunciaba la reducción de Escuelas Normales provinciales, manteniendo sólo las estrictamente imprescindibles, se imponía la obligación de crear una Academia Literaria en cada capital. Estaba claro que con los nuevos planteamientos de la Administración, de carácter restrictivo, conservador y reaccionario, el poder central quería promocionar a toda costa las Asociaciones gremiales para llenar el hueco provocado por la ausencia de instituciones normalistas.

Este es, quizás, el momento cumbre de las Academias Literarias de Profesores de Instrucción Primaria, en el que desarrollaron su máxima intensidad y alcanzaron mayor esplendor y renombre. Así, en este mismo año de 1847, fue nombrado socio de honor y de mérito de la entidad madrileña un hombre tan destacado como Jaime Balmes; en 1851, la misma institución de la Corte aprobó unos nuevos Estatutos en los que se definían sus objetivos: «La mutua instrucción entre sus individuos y el bien general de la primera enseñanza», se estructuraba su organización en Secciones y se regulaban las discusiones y la presentación de ponencias y de trabajos [163]. Todo estaba orientado a regular y estimular la participación, lo que llevó a los académicos a plantear temas inoportunos y no pocas discusiones.

Pero la bandera tradicionalista bajo la que se cobijaron todas estas Academias Literarias era un arma de doble filo, especialmente en el cambiante mundo político español del siglo XIX. Y así, en un momento de transición entre los gobiernos moderados y el bienio progresista, una R. O. de 5 de enero de 1853 vino a suspender todas sus sesiones y a

dejarlas virtualmente suprimidas, alegando «la poca uniformidad de las bases bajo las que se rigen en el día, y la inoportunidad y perjuicios de las cuestiones y conflictos que algunas han promovido con descrédito de la misma institución» [164]. En definitiva, las viejas aspiraciones unificadoras mantenidas por la Administración isabelina acabaron destruyendo una institución que había alardeado en excesivas ocasiones de su independencia gubernamental.

VII. Reflexiones finales

El recorrido histórico que hemos realizado a lo largo de los orígenes de la formación institucionalizada del Magisterio en España nos lleva a una clara conclusión: La imposibilidad de la Administración por crear un modelo coherente y duradero para la preparación del profesorado primario. A pesar de las obsesiones gubernamentales uniformadoras, entre 1834 y 1845 contemplamos una serie de «bandazos» legales de variopinta interpretación: Comenzamos estudiando la indefinición en el planteamiento metodológico unificador —Vallejo/Lancaster/simultáneo/mixto—; recogimos el envío de dos pensionados a Londres, cuya experiencia no fue aprovechada en su plenitud; asistimos a los inacabables preliminares de la creación del Seminario Central, sin que el resultado final estuviera a la altura de las esperanzas puestas en él; observamos la masiva generalización de Escuelas Normales provinciales, cuyos afanes de unidad se vieron recortados por el excesivo protagonismo concedido a los organismos locales; presentimos la rabia de las Academias de maestros gremiales —una parte importante del colectivo de maestros elementales—, cuya falta de entendimiento con el poder central hizo que se perdiera lo que de aprovechable tenía su modelo formativo.

Y a partir de 1843, la Administración encontró por fin su camino: La promulgación continua de normativas legales, Reglamentos y disposiciones de rango menor para uniformar la enseñanza normalista. Desgraciadamente, la formación del Magisterio va a padecer siempre los cambios de signo ideológico de todos los gobiernos isabelinos. Un botón de muestra es la legislación de 1847, que decidió restringir el número de Escuelas Normales y fomentar, por el contrario, la creación de Academias Literarias. Y así podríamos seguir indefinidamente, desgranando planes, recordando esperanzas frustradas, historiando fracasos, hasta el momento actual. Se ha dicho en multitud de ocasiones que el estudio de los hechos pasados sirve para comprender el presente y predecir el futuro. Nunca fue más cierta esta frase que aplicada al problema de la formación del profesorado en España. La Administración, cual nueva Penélope, lleva 150 años tejiendo y destejiendo, dando vueltas

a un problema que, sólo en breves y muy concretas etapas cronológicas, ha logrado resolver satisfactoriamente. ¿Qué nos reservará el futuro?

Dirección de los autores: María del Mar del Pozo Andrés y Alberto del Pozo Pardo, c/ Maldonado, 56, 4.º A, 28006 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.1989.

NOTAS

- [71] MONTESINO, P. (1839) Noticias relativas a la escuela normal de instrucción primaria, *Gaceta de Madrid*, 1.604, 7 de abril, p. 1.
- [72] MONTESINO, P. (1839) Informe sobre la escuela normal de instrucción primaria, *Gaceta de Madrid*, 1.704, 16 de julio, p. 1.
- [73] Exámenes de la escuela normal de instrucción primaria de Madrid, *Gaceta de Madrid*, 2.714, 16 de marzo de 1842, p. 3.
- [74] MONTESINO, P. (1839) Informe sobre la escuela normal de instrucción primaria, l.c., p. 1.
- [75] *Boletín Oficial de la Provincia de Cuenca*, 25, 26 de marzo de 1841, p. 2.
- [76] O. de 3 de abril de 1841; *Gaceta de Madrid*, 2.377, 22 de abril de 1841, p. 1.
- [77] A través de las primeras relaciones publicadas en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* podemos apreciar las características socioeconómicas y culturales de estos primeros alumnos internos y autónomos: La mayoría de ellos procedían del Ejército; en muchos casos poseían antecedentes familiares docentes; sus estudios anteriores se centraban en el ramo de las Humanidades; sus edades oscilaban entre 16 y 27 años. Y, dato curioso, alegaban como mérito el ser pasantes en colegios madrileños o haber «asistido con regular aplicación a la escuela práctica». *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:1842, pp. 339-340.
- [78] Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros de instrucción primaria, firmado por Pablo Montesino y aprobado el 5 de marzo de 1842; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:29, 30 de abril de 1842, art. 11.
- [79] O. de 6 de septiembre de 1843; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:1843, pp. 236-237; y R. O. de 18 de octubre de 1843; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:65, 31 de octubre de 1843, pp. 343-344.
- [80] Así, en junio de 1845 se anunciaban 19 plazas. Escuela Normal Seminario de Maestros del Reino, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VIII:12, 30 de junio de 1845, pp. 356-357.
- [81] Escuelas Normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modo de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, I:2, 15 de marzo de 1841, p. 84.
- [82] O. de 13 de diciembre de 1840; *Gaceta de Madrid*, 2.249, 15 de diciembre de 1840, p. 1.
- [83] *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, I:3, 31 de marzo de 1841, pp. 127-128 y I:4, 15 de abril de 1841, pp. 186-187.
- [84] Exámenes de la Escuela Normal de instrucción primaria, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:26, 15 de marzo de 1842, pp. 207 y ss.
- [85] Examen público de los alumnos de la Escuela Normal y Seminario de maestros, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VIII:17, 15 de septiembre de 1845, p. 530.
- [86] O. de 28 de septiembre de 1843; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:1843, pp. 311-312.

- [87] Por O. de 6 de septiembre de 1843 se nombró a Joaquín Avendaño Regente interino de la escuela práctica aneja al Seminario Central de Maestros (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:63, 30 de septiembre de 1843, p. 235). La plantilla definitiva, de acuerdo con la O. de 28 de septiembre de 1843, se publicó en octubre de ese mismo año (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:65, 31 de octubre de 1843).
- En el curso siguiente, al producirse la vacante de la plaza de Segundo Maestro, ocupada por Jacinto Sarrasi, se eligió a otro titulado del Centro, Joaquín Fernández, para este puesto (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:16, 30 de noviembre de 1844, p. 725).
- [88] Actos celebrados con motivo de los exámenes en la Escuela Normal central de Madrid, *Gaceta de Madrid*, 1.959, 20 de marzo de 1840, pp. 2-3.
- [89] Robert L. Ebel, al hacer la «perspectiva histórica» de la «medición educacional», atribuye el nacimiento de las pruebas escritas en lugar de las orales a Horace Mann, quien las generalizó en 1845, desde su cargo de Secretario del Consejo de Educación de Massachusetts. En esa fecha, el Seminario Central de Maestros de Madrid llevaba ya cinco años utilizándolas. EBEL, R. L. (1977) *Fundamentos de la medición educacional*, p. 19 (Buenos Aires, Guadalupe).
- [90] Actos celebrados..., l.c., p. 2.
- [91] Estos programas, resumidos, fueron publicados en un folleto que, posiblemente, sea la primera Memoria de esta Institución. En él se hace referencia al primer año de existencia del Centro, como prueba «a S. M. la Reina Gobernadora... de que no han sido infructuosos sus desvelos al fundar y proteger esta benéfica institución». Se exponen sucintamente los programas de contenidos seguidos en cada una de las asignaturas:
- *Religión*. Se empezaba la clase con una breve lectura; los domingos se explicaba el Evangelio del día; los miércoles, una lección histórica del Catecismo de Fleury.
 - *Gramática*. Se seguían las *Conferencias gramaticales* publicadas por el profesor.
 - *Aritmética*. Al ser muy sucintos los conocimientos exigidos para esta materia en el Reglamento de 1837, el docente había explicado también nociones de Álgebra, hasta las ecuaciones de primer y segundo grado.
 - *Física Elemental*. Los temas impartidos fueron Líquidos, Gases, Calor, Electricidad, Magnetismo y Luz.
 - *Historia Natural*. Se habían desarrollado contenidos de Botánica, Mineralogía y Geología.
 - *Geografía e Historia*. Se siguió el tratado de Francisco Verdejo y Páez.
 - *Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. La materia se estructuró en la siguiente forma:
 - 1.^{er} trimestre: Cómo se debe partir del conocimiento del hombre; órganos y funciones de la vida; digestión, circulación, respiración, funciones del cerebro, etc.
 - 2.^o trimestre: Principios generales para facilitar el desarrollo simultáneo de las facultades físicas, intelectuales y morales; se dieron reglas de aplicación para cumplir el objeto principal de la Pedagogía.
 - 3.^{er} y 4.^o trimestres: Sistemas generales de enseñanza conocidos y aplicados. Métodos especiales recomendados para las diferentes materias de las escuelas primarias, «no habiendo podido terminar esta parte por falta de tiempo».
 - *Lectura*. Estas clases fueron impartidas por el profesor de Gramática.
 - *Escritura*. Estuvo a cargo de ella el alumno Manuel Nieto Imaz.
- MONTESINO, P. (¿1840?) *Memoria sobre el funcionamiento de la Escuela Normal Superior* (s.l., s.a.).

- [92] Esta asignatura cambió su denominación en el Reglamento de la Escuela Normal Central aprobado el 5 de marzo de 1842, definiéndose con el siguiente título: «Principios generales de educación moral, intelectual y física, con instrucciones especiales acerca de los medios más conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos, o sea, el modo de combinar los ejercicios gimnásticos o corporales con los juegos y ocupaciones ordinarias de la niñez.»
- [93] MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1988) Edición, estudio preliminar y notas a MONTE-SINO, P. *Curso de Educación, Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (Madrid, MEC).
- [94] R. D. de 24 de junio de 1846 y R. O. de 30 de junio de 1846; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IX:13, 15 de julio de 1846, pp. 282-283 y pp. 369 y ss.
- [95] R. O. de 9 de mayo de 1839; *Gaceta de Madrid*, 1.650, 23 de mayo de 1839, p. 1.
- [96] *Gaceta de Madrid*, 2.538, 8 de septiembre de 1841, p. 1.
- [97] Las palabras se agrupaban por significados, elaborándose un número de grupos superior a 70, si bien algunos, evidentemente, desbordaban las posibilidades e intereses infantiles, como «dignidades principales», «enfermedades», «medicina y cirugía»...
AVENDAÑO, J. (1844) *Manual completo de Instrucción Primaria, Elemental y Superior*, tomo I (Madrid, Imp. de D. Dionisio Hidalgo).
- [98] Exámenes de la escuela normal de instrucción primaria de Madrid, *Gaceta de Madrid*, 2.714, 16 de marzo de 1842, p. 3. El subrayado es nuestro,
- [99] O. de 13 de diciembre de 1840, l.c., p. 1.
- [100] Escuelas normales. Su objeto principal. Su organización..., l.c., pp. 83-84. El subrayado es nuestro.
- [101] Así se expresa en la O. M. creando la Escuela Normal de Burgos; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:1843, p. 230.
- [102] R. O. de 31 de agosto de 1843; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:63, 30 de septiembre de 1843, pp. 232-234.
- [103] GIL DE ZÁRATE, A. (1855) *De la Instrucción Pública en España*, tomo I, p. 264 (Madrid, Imp. del Colegio de Sordo-Mudos).
- [104] Comunicación sobre la instalación de la escuela normal de Córdoba, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:41, 31 de octubre de 1842, pp. 290-291.
- [105] Inauguración de la Escuela Normal de Guadalajara y descripción de sus locales, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V:49, 28 de febrero de 1843, pp. 148 y ss.
- [106] Escuela Normal de Palma de Mallorca, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:45, 31 de diciembre de 1842, pp. 501 y ss.
- [107] R. O. de 9 de noviembre de 1842 creando la Escuela Normal de Jaén; *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:43, 30 de noviembre de 1842, páginas 382 y ss.
- [108] Comisión provincial de educación primaria. Comunicación de haberse instalado la escuela normal, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:36, 15 de agosto de 1842, pp. 97 y ss.
- [109] Comisión provincial de instrucción primaria de Tarragona. Comunicación de haberse inaugurado la escuela normal, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V:53, 30 de abril de 1843, pp. 343 y ss.
- [110] MADDOZ, P. (1847) *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, tomo V, p. 116 (Madrid, Est. Tipográfico-Literario-Universal).
- [111] Ibid., p. 84.
- [112] *Boletín Oficial de Madrid*, 1.681, 14 de octubre de 1843, p. 1.
- [113] Comunicación del Jefe Político, 9 de enero de 1842, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:22, 15 de enero de 1842, p. 3.

- [114] Aunque la escuela práctica había sido instalada en un edificio religioso (capilla de la Orden Tercera del convento de San Francisco), el Seminario de Maestros ocupó una casa propiedad del conde de Miranda, antiguo colegio de San Gregorio de los Pardos.
MADOZ, P. (1847) o.c., tomo XII, p. 472.
- [115] Aprobación de la Escuela Normal de Salamanca, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:27, 31 de marzo de 1842, pp. 217-218.
- [116] *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:7, 15 de julio de 1844, p. 447.
- [117] Gobierno político de Soria. Exámenes en la Escuela Normal, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:36, 15 de agosto de 1842, pp. 100 y ss.
- [118] *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:39, 30 de septiembre de 1842, pp. 234 y ss.
- [119] *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:6, 30 de junio de 1844, pp. 413-414.
- [120] Info me sobre la creación de la Escuela Normal de Jaén, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V:54, 15 de mayo de 1843, pp. 345 y ss.
- [121] La base metodológica fundamental en la Escuela Normal de Huesca era «los apuntes tomados en las clases por los alumnos durante la explicación, y extendidos después consultando los tratados que se encuentran en la biblioteca».
Exámenes de la Escuela Normal de Huesca, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:7, 15 de julio de 1844, p. 460.
- [122] En Castellón cada profesor, después de pasar lista, corregía los apuntes de todos los alumnos.
Memoria sobre la Escuela Normal de Castellón, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:17, 15 de diciembre de 1844, p. 757.
- [123] Únicamente variaba la duración de estos exámenes y el número de preguntas que el alumno debía contestar. Así, las exigencias fluctuaban entre la suavidad evaluadora de la Escuela Normal de Albacete —media hora de examen escrito y una hora de oral (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:7, 15 de julio de 1844, p. 444)— hasta la dureza de la Escuela Normal de Soria —4 horas y media de examen oral de cada alumno, de manera que la sesión duró ¡36 horas! (*El Correo*, 29, 11 de julio de 1847, p. 3).
Por otra parte, el número de preguntas a contestar en los ejercicios escritos también estaba sujeto a variaciones: En Oviedo se elegían a suerte 14 cuestiones de entre 100 presentadas por el profesor (Comisión Provincial de enseñanza primaria de Asturias, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VIII:24, 31 de diciembre de 1845, pp. 223 y ss.); en Castellón sólo 10 (Comisión Provincial de instrucción primaria de Castellón, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:70, 15 de enero de 1844, pp. 1-2) y en Huesca los alumnos contestaban a 25 preguntas dictadas directamente por el profesor (Exámenes de la Escuela Normal de Huesca, l.c., p. 460).
- [124] Así, en Guadalajara se repartían todas las asignaturas —menos Religión y Moral— entre el Director y el Segundo Maestro, correspondiendo al primero impartir. Principios de Geometría y Dibujo Lineal, Elementos de Física y Química, Historia Natural, Geografía e Historia; y el Vicedirector, además de estar encargado de la escuela práctica, enseñaba Aritmética, Gramática, Métodos generales y especiales de enseñanza.
R. O. de 9 de diciembre de 1841 creando la Escuela Normal de Guadalajara; *Gaceta de Madrid*, 2.622, 14 de diciembre de 1841, p. 1.
Una adjudicación parecida de materias hemos encontrado en Cáceres, Lugo y Baleares.
- [125] R. O. de 9 de noviembre de 1842 creando la Escuela Normal de Jaén, l.c., p. 383.
- [126] Creación de la Escuela Normal de Albacete, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:27, 31 de marzo de 1842, pp. 218-219.

- [127] En la R. O. aprobando la creación de la Escuela Normal de Salamanca se proponía la contratación, como profesores auxiliares, de cinco Catedráticos de Universidad, para impartir Geometría y Dibujo Lineal; Elementos de Física y Química; Historia Natural; Geografía e Historia; y Religión y Moral. Sin embargo, la idea no debió prosperar durante mucho tiempo, porque en 1844 se publicó la relación de los cuatro profesores de la Escuela Normal de Salamanca —Director, Maestro Segundo, Regente y auxiliar de Religión y Moral— y no se hacía referencia a la Universidad (*Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:1, 15 de abril de 1844, pp. 250-251).
- [128] Nosotros sólo hemos encontrado el caso de Palma de Mallorca, cuya Comisión de Instrucción Primaria comunicó al Ministerio el nombramiento de un Director «sin título» aunque «con certificado de aptitud», esperando que el Gobierno resolviese el conflicto.
- [129] Comisión provincial de instrucción primaria de Tarragona, l.c., p. 344.
- [130] Exámenes de la Escuela Normal de Huesca, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:7, 15 de julio de 1844, p. 458.
- [131] Información sobre la Escuela Normal de Córdoba, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, IV:39, 30 de septiembre de 1842, p. 234.
- [132] El Director de la Escuela Normal de Tarragona anunciaba con alborozo que las autoridades locales habían conseguido «organizar en el mismo establecimiento una magnífica escuela de párvulos, única en su clase en Cataluña» y que pronto podría competir con las del extranjero, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V:55, 31 de mayo de 1843, p. 433.
- [133] R. O. de 15 de octubre de 1843 aprobando y publicando el Reglamento orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, pp. 51 y ss., en (1850) *Colección de Reales Decretos, Ordenes y Reglamentos relativos a la instrucción primaria elemental desde la publicación de la ley de julio de 1838* (Madrid, Imp. de la Viuda de Perinat y Cía.).
- [134] Bosquejo crítico del estado actual de la instrucción pública en España, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VII:1, 15 de abril de 1844, pp. 256 y ss.
- [135] GIL DE ZÁRATE, A. (1855) o.c., p. 272.
- [136] Exámenes en las escuelas normales de instrucción primaria, *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*, V: 1849, pp. 236 y ss. 236 y siguientes.
- [137] Si comparamos, provincia a provincia, la nómina de maestros existentes en 1849 y la matrícula de aspirantes al Magisterio en la Escuela Normal, la renovación hubiera costado de 24 a 113 años, con diferencias territoriales significativas: Burgos precisaría de 24 años, Jaén 41, Alava 47, Huesca 65 y Santander 113.
- [138] GIL DE ZÁRATE, A. (1855) o.c., p. 275.
- [139] Real Decreto de 23 de septiembre de 1847 sobre enseñanza primaria y Escuelas Normales, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, X: 1847, pp. 592 y ss.
- [140] COSSIO, M. B. (1897) *La enseñanza primaria en España*, p. 96 (Madrid, Imp. de Fortanet).
- [141] YEYES, C. (1861) *Estudios sobre la primera enseñanza. Primera serie*, pp. 106-109 (Tarragona, Imp. y Lib. de José Antonio Nello).
- [142] PEREYRA, M. A. (1988) Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las Academias, pp. 195-224, *Revista de Educación*, número extraordinario.
- [143] R. D. de 20 de enero de 1834, en el que se expone que «no podrán formarse asociaciones gremiales destinadas a monopolizar el trabajo en favor de un determinado número de individuos», *Gaceta de Madrid*, 10, 21 de enero de 1834, p. 37.
- [144] Corporaciones literarias, *El Educador*, 1, 5 de marzo de 1842, p. 7.
- [145] Circular de 25 de abril de 1844, *Gaceta de Madrid*, 3.523, 7 de mayo de 1844, p. 1.

- [146] Todas estas críticas al sistema mutuo de enseñanza se encuentran en diversos artículos de *El Educador*, 1 al 26, marzo a octubre de 1842 y el *Semanario de Instrucción (sic) Pública*, 1 al 6, noviembre y diciembre de 1842. Sobre este punto puede consultarse también GÓMEZ y RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (1983) La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838), pp. 49-53, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, II:2, enero-diciembre.
- El informe que comenta Federico Gómez y Rodríguez de Castro en su artículo fue discutido en una sesión de la Academia Literaria matritense celebrada el 21 de junio de 1838, en la que se puso de manifiesto, por parte de todos los asistentes «lo infundado de los nuevos y cacareados métodos de enseñanza con que se quiere sorprender a los incautos y bobalicones» (Un anuncio, *Diario de Madrid*, 1.203, 12 de julio de 1838).
- [147] Ecsamenes (sic) de profesores de instrucción (sic) primaria, *El Educador*, 2, 16 de marzo de 1842, pp. 14-15.
- [148] Circular de 20 de septiembre de 1843, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:64, 15 de octubre de 1843, pp. 310-311.
- [149] R. O. de 21 de noviembre de 1845, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VIII:23, 15 de diciembre de 1845, pp. 800 y ss.
- [150] De hecho, en algunas capitales de provincia —por ejemplo, Guadalajara, Badajoz y Burgos— la dotación económica necesaria para crear la escuela práctica y pagar al Regente de la misma se obtuvo a base de expulsar, sin ningún miramiento, al antiguo maestro municipal, quien había conseguido su plaza tras sufrir un examen.
- POZO ANDRÉS, M. M. DEL y OTROS (1986) *Guadalajara en la historia del Magisterio español (1839-1939). Cien años de formación del profesorado*, p. 43 (Guadalajara, Universidad de Alcalá de Henares).
- SÁNCHEZ PASCUA, F. (1983) Creación de una Escuela Normal y Seminario de Maestros en la ciudad de Badajoz, p. 206, *Campo Abierto*, 2.
- R. O. de 22 de agosto de 1843 creando la Escuela Normal de Burgos. *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VI:63, 30 de septiembre de 1843, pp. 230-232.
- [151] TOBÍA, M. (1842) Remitido, p. 5, *El Educador*, 14, 8 de julio.
- [152] Preferencia normalista, *El Educador*, 20, 31 de agosto de 1842, p. 2.
- [153] Felicidad Cordobesa, *El Educador*, 23, 30 de septiembre de 1842, p. 1.
- [154] Nueva Escuela de Abila, *Semanario de Instrucción Pública*, 4, 28 de noviembre de 1842, p. 2. En esta y en otras citas textuales de estas revistas hemos respetado la grafía original.
- [155] Aunque hubo una clara confrontación entre ambos modelos, siendo más intolerantes los maestros gremiales ante la aceptación de la innovación que suponía la Escuela Normal Central, algunos aspirantes al Magisterio trataron de perfeccionar su formación siguiendo los dos sistemas. Así, el primer Director de la institución normalista de Almería, Pedro Pleguezuelo, presentaba en su curriculum los siguientes méritos: «Maestro de Escuela Normal con nota de Sobresaliente. Ha estudiado Religión y Moral, Caligrafía española, Caligrafía aplicada al uso de la mano izquierda y Dibujo lineal en la Academia de profesores de Madrid.»
- BALLARIN DOMINGO, P. (1987) *La Escuela Normal de Maestros de Almería (siglo XIX)*, p. 48 (Granada, Universidad de Granada y Excma. Diputación Provincial de Almería).
- [156] Programa de premios que ofrece esta Academia, *El Educador*, 9, 30 de mayo de 1842, pp. 68 y *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, III:1.842, pp. 436 y ss.
- [157] José Mariano Vallejo, cuya trayectoria en favor de la enseñanza analizamos en nuestro anterior artículo, tras estar en la cresta de la ola y gozar los favores de las primeras administraciones cristinas, pasó al ostracismo y, casi nos atreveríamos a decir, a la oposición al poder. Por otra parte, los sucesivos gobiernos liberales prescindieron un tanto de sus servicios.

- Aún más, después de que sus libros y tratados didácticos fueron recomendados varias veces como textos de escuelas primarias, Universidades y Colegios, en 1852 la Administración le reprochó su obra *Explicación (sic) del sistema decimal*, publicada en 1840 (Circular de 1 de agosto de 1852, *Boletín Oficial del Ministerio de Gracia y Justicia*, II:1852, pp. 177 y ss.
- [158] Academia literaria de profesores de primera educación de esta capital, *El Educador*, 2, 16 de marzo de 1842, pp. 12-13; y Corporaciones literarias, *El Educador*, 6, 30 de abril de 1842, pp. 3-6.
 - [159] *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, X:1847, p. 95.
 - [160] Las listas de cuestiones académicas debatidas entre 1848 y 1851 pueden encontrarse en:
 - *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas*, I:1848, p. 95.
 - Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria. Programa de ejercicios, *Revista de Instrucción Primaria*, 5, 1 de marzo de 1849, pp. 119-120.
 - Academia Científica y Literaria de Instrucción Primaria. Programa para 1850, *Revista de Instrucción Primaria*, 4, 1 de marzo de 1850, pp. 148-149.
 - Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria. Programa de los ejercicios literarios, *Revista de Instrucción Primaria*, 3, 1 de febrero de 1851, pp. 92-93.
 - [161] Academia literaria y científica (sic) de profesores de instrucción primaria de Madrid, *El Educador*, 4, 10 de abril de 1842, p. 29.
 - [162] Academia Literaria de Profesores de Primera Educación. Anuncio, *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V:1843, pp. 227-228.
 - [163] Estatutos de 14 de noviembre de 1851 relativos a la Academia de profesores de Primera Educación de Madrid, pp. 70-71, en MASSA SANGUINETI, C. (1858) *Diccionario jurídico-administrativo o compilación general de leyes, decretos y reales órdenes dictados en todos los ramos de la administración pública*, tomo I (Madrid, Imp. de la Revista de Legislación y Jurisprudencia).
 - [164] R. O. de 5 de enero de 1853, *Boletín Oficial del Ministerio de Gracia y Justicia*, III:1853, pp. 77-78.

SUMMARY: THE ORIGIN OF THE CENTRAL TEACHERS TRAINING COLLEGE AND THE ADMINISTRATIVE REGULATION OF AN INSTITUTIONAL MODEL FOR THE TRAINING OF SPANISH ELEMENTARY SCHOOL-TEACHERS (SECOND PERIOD: 1839-1845)

In the first part of this article, we study the development of the Central Teachers Training College in the early forties, studying in depth the most often problems of pupils and teachers; the curriculum, methodology and evaluation procedures and the practical school organization and evolution.

In the second part we analyse the initial real creations of Teachers Training Colleges in several provinces. We make some differences between the two chronological moments contemplated in our work: 1) The period 1841-1843, in which 18 Teachers Training Colleges were founded in a more or less spontaneous way; 2) The second period, 1843-1845, in which the Government published several regulations to make uniform the training of teachers, holding the Central College up as a model for all the provincial institutions.

Finally, we compare the State system for the training of teachers with the traditional and autonomous procedures used by the schoolteachers guilds. These corporations fought against the Teachers Training Colleges, because the new model took them away from the local schools and forced them to obtain a Teacher's Certificate in the new institutions.

KEY WORDS: Spanish education in the XIXth century. Training of teachers history. Administrative regulations.